

Didáctica Geográfica, 2.<sup>a</sup> época  
7, pp. 447-462  
ISSN: 0210-492-X  
DL: MU 288-1977  
Editado en 2005

## ERRORES GEOGRÁFICOS QUE SE TRANSMITEN EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

JULIÁN PLATA SUÁREZ  
Universidad de La Laguna

### RESUMEN:

Después de un periodo escolar dedicado al estudio y trabajo de determinados conceptos geográficos constatamos que algunos de ellos han sido aprendidos erróneamente porque se utilizan incorrectamente. Nos estamos refiriendo a los conceptos de: *tiempo y clima, husos horarios, emigración e inmigración, interculturalidad y percepción espacial del Archipiélago de Canarias*. La descripción de los errores que se manifiesta al utilizar esos conceptos, el por qué de esa transmisión errónea y las posibles respuestas a este problema son objeto del presente trabajo.

### PALABRAS CLAVE:

Instituciones escolares. Conceptos científicos. Currículo prescriptivo. Transposición didáctica. Currículo oculto. Profesión docente. Islas Canarias.

### ABSTRACT:

After having dedicated to study and work in certain geographic concepts during an academic year, in many cases that period has been long and reiterative, we checked that those concepts have been wrongly learnt because they are used in an incorrect way. We are referring to the concepts of *weather and climate, time zone, emigration and immigration, "interculturalidad" and the space perception of Canary Island*. The description of the mistakes that are shown when these concepts are used, the reason of that incorrect transmission, and the possible answers to this problem are the object of this project.

### KEY WORDS:

Scholastic institutions. Scientific concepts. Prescriptive curriculum. Didactic transposition. Hidden curriculum. Educational profession. Canary Island.

**RÉSUMÉ:**

Après une période scolaire consacrée à étude et au travail de concepts géographiques spécifiques, dans beaucoup de cas la période a été longue et répétitive, nous avons constaté qu'ils ont appris de façon erronée, parce qu'ils s'utilisent incorrectement. Nous faisons référence aux concepts de temps, climat, fuseaux horaires, émigration, interculturalité et perception spatial de l'Archipel des Canaries. La description des erreurs qui se manifeste lors de l'utilisation des concepts, la cause de cette transmission erronée et les réponses envisageables à ce problème font l'objet du présent travail.

**MOTS CLÉ:**

Institutions scolaires. Concepts scientifiques. Currículo prescripteur. Transpositio didactique. Currículo caché. Profesión l'enseignant. Iles Canaries.

**1. INTRODUCCIÓN**

Sin entrar en cuestiones epistemológicas sobre la posibilidad o no de la enseñanza correcta de unos contenidos geográficos que aparecen en el currículo escolar prescriptivo (si sólo son saber científico o también son ya saber enseñable), es decir, sin cuestionar la necesidad de la "transposición didáctica" necesaria para que la enseñanza de esos conceptos científicos sea acertada, queremos en este trabajo, describir la consecuencia de una enseñanza errónea de algunos conceptos geográficos básicos, determinada por razones de formación científica previa del docente, de subjetividad del mismo y por no reparar en los errores científicos que transmiten los medios de comunicación de masas en la actualidad. Explicaremos los resultados relativos a los siguientes conceptos: *tiempo y clima, buen y mal tiempo, estaciones climáticas en Canarias, denominación de los gráficos climáticos, hora oficial de Canarias, inmigración y emigración, interculturalidad y percepciones espaciales sobre la situación del Archipiélago Canario.*

**2. TIEMPO Y CLIMA**

Es muy corriente oír y leer en los medios de comunicación frases, expresiones y rótulos del siguiente tenor: "Si el clima lo permite se realizará el evento...", "Las condiciones climatológicas no hicieron posible ...", "climatología adversa". Tanto la jornada del sábado como la del domingo estuvo acompañada por trombas de agua que dejaron huella en los campos<sup>1</sup>, etc. Estas y otras muchas citas que tenemos recogidas aparecen en portadas de periódicos locales y nacionales, también son noticias titulares de medios de comunicación radiofónicos y televisivos.

De igual manera, estas y otras expresiones similares las registramos en nuestro quehacer diario, con colegas, alumnos y personas relacionadas con el mundo de la enseñanza, el deporte o de la sociedad en general. En todos los casos, a riesgo de que se nos tilde de "purista", afectivamente corregimos esas expresiones, solicitando la rectificación del vocablo "clima" por el de "tiempo" y, si la ocasión procede, explicando el por qué de la cuestión.

¿Por qué ocurre este incorrecto uso de los términos clima y tiempo, términos distintos aunque estrechamente relacionados?. Si en algunas otras situaciones en el lenguaje coloquial hacemos asociaciones sinónimas es debido a la riqueza de vocablos que posee nuestro idioma y al contexto y contenido coloquial. Pero hacerlo con términos científicos<sup>2</sup>, que cada uno de ellos encierra significado distinto, no parece correcto y menos en la práctica docente. Nos referimos, lógicamente, al concepto clima<sup>3</sup> y su relación con el de tiempo<sup>4</sup>.

No queremos ni insinuar que este error sea responsabilidad exclusiva de la institución escolar o del trabajo del currículo formal oficial, pero tampoco quisiéramos eludir la cuota de responsabilidad que le corresponde, ya que las experimentaciones realizadas<sup>5</sup> con alumnos de 4º de la ESO de colegios de "élite" y con alumnos de muy buenas calificaciones nos ponen en evidencia la dificultad (por no hablar de respuestas incorrectas) que ellos manifiestan para explicar de forma medianamente razonable la diferencia de los términos tiempo y clima. Caso similar ocurre con maestros y profesores de secundaria, a los que hemos entrevistado<sup>6</sup> y que tampoco diferencian correctamente tales términos. Sin embargo, tanto en un caso como en otro hay alguna significativa excepción.

Llegamos, pues, a la conclusión de que las instituciones docentes transmiten unos conceptos erróneos de tiempo y clima, porque los propios docentes los han aprendido deficientemente o al menos no desde una perspectiva "significativa"<sup>7</sup>. Algo parecido debemos decir de la utilización que hacen los medios de comunicación y la posibilidad de instrucción que tienen, que son regentados por titulados universitarios y que han recibido una educación en la que se les ha instruido incorrectamente en esta cuestión y que luego, en su trabajo profesional, los presentan y manifiestan de esa forma.

En síntesis, y sin pretender ser reiterativos, podemos aunar en la siguiente consideración este punto: Tiempo y clima no son conceptos sinónimos, son conceptos íntimamente relacionados, donde el segundo (de alguna forma) abarca al primero y se conforma con las características que se repiten regularmente en un periodo de tiempo estimado en treinta años.

### 3. LA BONDAD O MALDAD DE LOS TIPOS DE TIEMPOS

En más de un 86,55% de las aulas de Educación Infantil de Canarias<sup>8</sup>, creemos que el porcentaje podría ser similar en el resto del territorio español, se realiza con cierta frecuencia la clásica actividad escolar (muy valorada por nosotros, globalmente) en la que cada día se le pide a un escolar que se asome a la ventana y comunique a la clase el tiempo que hace (tenemos registrado algún caso en el que la maestra/o solicita el “clima” que hace). Así, el niño/a manifiesta a sus compañeros/as que luce el sol, no hay nubes, no llueve, hace calor, etc. o, por el contrario, hoy no luce el sol, hay muchas nubes, llueve, hace frío, etc. o expresiones que suponen situaciones intermedias. Generalmente, en cada caso la profesora/or insiste en que el escolar concluya su disertación con una frase concluyente o calificación de esa situación atmosférica, y le sugiere finalizar así: “Por tanto, hoy hace un..... buen/mal tiempo”.

Ya hemos dicho, que si bien la actividad es elogiada por lo que significa de experiencia/vivencia, selección y de inducción/deducción, en un aprendizaje correcto del concepto o preconcepción “tiempo” la conclusión a la que pretendemos hacer llegar al alumno/a no lo es tanto. El tiempo es el que es, soleado o lluvioso, no es ni bueno ni malo. Estos adjetivos son subjetivos y producto de un concepto erróneo del tiempo, en el que se identifica como “buen tiempo” aquel que es favorable a los intereses de un determinado tipo de población, generalmente la del “turismo de masas”, que normalmente, sólo busca “sol y playa”. En el caso de Canarias, se da la circunstancia que en la propaganda de algún “tours operator” se podía leer el slogan en “Canarias te ofrece sol y playa permanentemente, sólo abonarás los días que disfrutes de esos elementos naturales”.

Por esto, se ha generalizado como “buen tiempo” el “tiempo turístico” y viceversa, no sólo en zonas turísticas y no sólo en el Archipiélago. ¿Qué diría un agricultor, insular o peninsular, que espera y desespera porque llueva, porque si no pierde su cosecha, al oír que el tiempo lluvioso es “mal tiempo?”.

Es cierto que determinados tipos de tiempos, por las catástrofes que acarrear pueden ser calificados de “malos tiempos”, pero eso no justifica lo que se hace en la enseñanza, tal como acabamos de explicar.

En síntesis, debemos tener mucho cuidado en la docencia al aplicar calificativos subjetivos a los conceptos que se pretenden transmitir, podemos enseñar, sin pretenderlo, conceptos erróneos de consecuencias impredecibles en el futuro bagaje cultural de nuestros alumnos.

#### 4. CLIMOGRAMAS Y OTROS GRÁFICOS CLIMÁTICOS

Una cuestión más técnica o específica pero también de trascendencia social es la que pretendemos abordar en el siguiente apartado, que también conlleva un grave error geográfico. Se trata de la generalización con la que se denomina como "climograma" a todas las gráficas climáticas. Esta cuestión se puede comprobar en la casi totalidad de los manuales escolares y en muchos trabajos formales y no formales que necesitan presentar un gráfico del clima.

Bien es sabido que los gráficos climáticos se generalizan en manuales escolares y en la docencia a partir de los beneficios didácticos que se le descubren, producto de un cambio de enseñanza más inductivo y menos memorístico, que aproximadamente en nuestro país se da a partir de la década de los setenta. Así, se comienza a estudiar los climas deduciendo las características del mismo a partir de una serie de datos numéricos referidos a las temperaturas y precipitaciones, básicamente.

Tres son los gráficos que se utilizan y que aparecen descritos en los trabajos pioneros de esta cuestión<sup>9</sup>:

- \* *Gráfica climática*, sin ningún tipo de calificativo, que consiste en la representación de las temperaturas y precipitaciones en un eje de coordenadas, utilizando el horizontal o de las abscisas para señalar los meses del año y en el vertical o de las ordenadas (uno a la derecha y otro a la izquierda del anterior y sin indicar escalas o graduación), las temperaturas y las precipitaciones (sin ningún tipo de relación entre ellas). Generalmente las precipitaciones se reflejan en barras y las temperaturas en una curva que se conforma al unir todos los puntos de cada mes. Esta representación del clima sólo tiene ventajas didácticas, no se puede inducir de su estudio ningún dato concreto respecto a la consideración de la efectividad de las lluvias en determinados meses. (Ver gráfico que se adjunta).
- \* La "*Gráfica climática de Gauss*" o "*gráfica ombrotérmica*" es un gráfico muy similar al descrito anteriormente, se diferencia de él en que las escalas están relacionadas (a igual espacio la escala de precipitaciones tiene doble valor numérico que la térmica). De esta forma se puede concluir aplicando la relación  $2t > p$  ( $t$ = temperatura,  $p$ = precipitación) si los meses son secos (curva térmica por encima de la de lluvias) o lluviosos (curva de lluvias por encima de la térmica). Por tanto, con esta gráfica se pueden conseguir los objetivos didácticos que nos ocultaba la gráfica anterior y además señalar y explicar el

por qué de los meses que “realmente” son secos o lluviosos. Es obvio que es esta la gráfica que recomendamos a los profesores para su utilización en el aula. (Ver gráfico que se adjunta).

- \* El *Climograma* es el polígono que se conforma en un eje cartesiano al unir los datos de precipitación y temperatura de los meses del año (precipitaciones en el eje de las ordenadas y temperaturas en el de las abscisas). Ese polígono que tiene pocas ventajas didácticas es una representación muy importante en estudios más específicos al comparar distintos climas y que es usado por los técnicos de esta rama de la Geografía y de la Meteorología. (Ver gráfico que se adjunta)

Por lo tanto, estamos ante tres representaciones gráficas distintas, o al menos muy distinta la última de las dos primeras. Pues bien, a todas ellas se les da el nombre genérico de “climograma” y así se transmite a los escolares este significativo error. Se trata de un vocablo técnico<sup>10</sup> y aún no recogido en el lenguaje formal<sup>11</sup> de nuestro idioma pero sí completamente asumido en el “habla al uso”. Algunas editoriales, fuertemente implantadas en el mercado, cuando se les razona el error que cometen, manifiestan la imposibilidad de rectificación por razones de tipo económico, tendrían que modificar todos los materiales editados; y de cara al futuro tampoco se plantean la rectificación, lo argumentan, después de haberlo estudiado, diciendo que es el término que utilizan los profesores y ellas se deben a ellos.

## 5. LAS ESTACIONES EN CANARIAS

Todos los manuales escolares exponen y desarrollan el tema de “las estaciones” porque es un contenido del currículo de las etapas de Educación Infantil y de la actual Educación Primaria y, como es legal y lógico, referido a las Islas Canarias.

Somos conscientes de la dificultad económica que entraña editar materiales específicos para el Archipiélago por ser muy reducido el mercado de las Islas. Esta dificultad no debe ser un obstáculo para reconocer que los conceptos y demás contenidos de la unidad de “las estaciones” que se trabaja en Canarias no pueden ser los mismos que para el resto del territorio del Estado, máxime si además queremos que se trabaje desde una perspectiva vivencial o al menos experimental de los alumnos.

Estamos ante un complejo concepto que se ha definido genéricamente, desde una perspectiva astronómica, y que contiene un grave error porque el elemento determinante de ella ha quedado al margen, nos referimos lógicamente al clima.

Así, cualquier diccionario de la Lengua Española la define como: “*Cada una de las cuatro partes o tiempos en que se divide el año*”. Sin embargo, en el ya citado diccionario geográfico aparece como: “*Cada una de las cuatro partes, astronómica y en buena parte de la Tierra climáticamente, en que se divide el año*” (p. 128). Como podemos observar, es concluyente el tipo de clima en la definición correcta del concepto. Por ello, su generalización en el habla ha hecho posible la persistencia de este error y su transmisión.

Todo lo anterior tiene una justificación muy clara: la relación que hay entre las estaciones y el clima y la diferencia significativa que hay entre el clima de Canarias y los del resto de España. Canarias tiene un clima subtropical<sup>12</sup> y en los territorios que conforman la Península se da un clima templado, con características de continentalidad, del tipo mediterráneo o del tipo oceánico. Básicamente la diferencia entre estos climas (subtropical y templado) está en los valores de temperaturas y, sobre todo, en la amplitud térmica<sup>13</sup> que en el caso de Canarias se reduce a 5-7°C. Este factor diferencial hace que las cuatro estaciones que se pueden distinguir y los escolares pueden vivenciar en un contexto climático templado se reduzcan a dos en el subtropical. Por tanto, difícilmente se pueden señalar en Canarias 4 estaciones al estilo de cómo se presentan para el resto de España, presentarlo así sería seguir cometiendo el grave error de dividir el globo terráqueo en zonas y pretender transmitir que la situación zonal implica un determinado clima y vegetación, sin tener en cuenta que determinados factores geográficos modifican, en muchos casos radicalmente, esa distribución zonal del clima.

Pues bien, la realidad es que los materiales escolares no sólo no tienen en cuenta esta realidad sino que al aplicar metodologías de globalización, que valoramos muy positivamente, refuerzan este error. Así, en uno de los trabajos reseñados en la bibliografía, se observa como para el 1º año de Educación Primaria se propone el trabajo del Conocimiento del Medio a partir de la estación correspondiente: Primer trimestre el Otoño, en el Segundo el Invierno y en el Tercero la Primavera. Es cierto que luego matiza con mucha precisión las diferencias del clima de Canarias en cada estación pero se transmite el error de querer buscarle al Archipiélago las cuatro estaciones del clima de la zona templada porque Canarias pertenece a esa zona del hemisferio norte, aunque sea en el extremo inferior, muy próximo a la zona cálida.

De acuerdo con el clima que tienen las Islas y en una línea de aprendizaje significativo tendríamos que trabajar con los niños canarios los conceptos o preconceptos (según proceda por su nivel educativo) de dos grandes estaciones: el invierno y el verano, sin que se llegue a tener totalmente pero si asemejarse mucho a las

características de los climas intertropicales (*“carácter climático esencial en la zona intertropical lo constituye la tajante oposición entre una estación seca y una estación húmeda o lluviosa”*, p. 128). Obviamente habrá que explicarle, cuando proceda, que en el resto del territorio del Estado, porque se da otro clima, y que estas dos estaciones se subdividen en otras dos intermedias que son el otoño y la primavera, estableciéndose así las cuatro estaciones que mencionan los manuales, diccionarios o enciclopedias cuando explican el concepto de “estaciones”. Así, tendríamos que evitar las actividades absurdas, disparatadas y erróneas de vivenciar y buscar las hojas de los árboles (que no son de hojas caducas en algunos casos) o la floración de las plantas en determinadas épocas concretas del año de acuerdo a ese esquema general de las cuatro estaciones.

Podemos concluir, que también esta cuestión debe ser objeto de reflexión y actuación pertinente en pro de un correcto aprendizaje; sobre todo, para evitar la transmisión no científica de un contenido conceptual que puede tener consecuencias negativas en ese modelo constructivista de aprender que se nos exige en la actualidad con nuestros alumnos.

## 6. LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS

Desde la Geografía Humana se define a este tipo de movimientos como: *“Desplazamiento espacial de la población”* y pueden ser: *“alternante, estacional, habitual, interior e internacional”* (op.cit. pp. 238-241). Así mismo, se llama emigración a los *“movimientos de personas desde un territorio hacia fuera de él* (p.111) e inmigración a los mismos movimientos *“hacia un territorio determinado”* (p. 204). Es decir, una persona que hace un desplazamiento será un emigrante, en el lugar de partida y un inmigrante, en el lugar de llegada; al conjunto de ambos se denomina movimiento migratorio.

En la actualidad, por la importancia social de uno de los tipos y por ser nuestro Estado o Comunidad lugar de llegada, parece que los movimientos migratorios se refieren exclusivamente a la inmigración internacional y, además, la ilegal. Cuando preguntamos a un alumno sobre este fenómeno de la población, nos lo refiere a los sujetos de otros países que llegan a nuestra tierra, generalmente, de forma irregular, y casi siempre, en busca de trabajo y mejores condiciones sociales.

La anterior expresión contiene los siguientes errores conceptuales: a) lo relaciona exclusivamente con la migración internacional; b) sólo con la inmigración; c) con la clandestina; y d) la de motivos laborales.



Es obvio, que si bien los movimientos migratorios actuales son en su mayoría internacionales, también siguen teniendo mucha importancia los movimientos nacionales o interregionales, los locales e interinsulares y el “éxodo rural”<sup>14</sup>. Por lo tanto, la situación actual en la que se ha prolongado una inmigración internacional, por motivos laborales o de supervivencia, donde la clandestinidad o irregularidad ha sido manifiesta, ha hecho posible que un amplio concepto geográfico se reduzca a unas parcelas de él. Si a esto añadimos la presencia constante en los medios de comunicación de esta versión errónea y parcial del fenómeno migratorio y la nula respuesta de la institución escolar en pro de enseñarlo correctamente, nos podemos explicar el “deterioro” sufrido y su consecuencia en los aprendizajes.

Hace relativamente poco tiempo, en la década de los cincuenta y sesenta del pasado siglo, los movimientos migratorios de la población española se identificaban también con uno sólo, el emigratorio, con un marcado carácter internacional, debido a la incidencia de este fenómeno por motivos laborales y políticos. Quizás, percibimos, que no fue tan evidente la identificación como lo es en la actualidad con la “inmigración”, o al menos las funciones que jugaban los medios de comunicación y las instituciones escolares eran otras. Las generaciones de ciudadanos de las décadas señaladas entendían la importancia de la “emigración” internacional en la población española pero también se relacionaba el fenómeno con otros tipos de desplazamientos regionales, locales, etc. y sobre todo la legalidad de los mismos.

Como consecuencia de la situación actual migratoria y, entendemos, de forma demagógica, se ha dimensionado también la cuestión de la interculturalidad, también cuestión geográfica<sup>15</sup>. En algunos casos se confunde el concepto de interculturalidad<sup>16</sup> con el de multiculturalidad<sup>17</sup> y en otros se pretende obviar lo que significa en pro de una aculturación<sup>18</sup>, tanto del que llega como del natural o habitante del lugar de llegada. La interculturalidad es un fenómeno positivo y ligado al concepto geográfico de los movimientos migratorios, de todos los tipos y de los distintos motivos de los desplazamientos.

Estamos, pues, ante una cuestión donde los docentes tenemos mucho que hacer y que decir. Se me ocurren las siguientes actuaciones: a) hablar de este error con nuestros alumnos clarificando el concepto y debatiendo las causas del fenómeno; b) solicitar las correspondientes rectificaciones cuando erróneamente aparezcan la identificación de los movimientos migratorios con sólo el de inmigración; c) que la inmigración, como fenómeno geográfico y social, no es ninguna novedad, pues siempre se ha dado inmigración, quizás de otro tipo y por otras causas; d) explicar

la situación actual sin ningún tipo de dramatismo, como una situación social a la que hay que dar respuesta; y, e) valorar las opiniones de expertos y trabajos científicos que ven en la inmigración una amplia gama de aspectos positivos.

## 7. CANARIAS EN LA CARTOGRAFÍA

Muchos españoles aún perciben al Archipiélago Canario muy cerca de Archipiélago de Baleares y, quizás, en el dominio del Mar Mediterráneo. Este error grave se debe a la tradicional ubicación de Canarias (con las reseñas geográficas pertinentes) en el extremo oriental del mapa de España y que debe responder, según unos, al ajuste que se hace de las islas al cuadrado de la Península, o por alguna otra cuestión más compleja, según otros.

Actualmente también aparece inserta en la parte occidental de la Península, al sur de Portugal y a la latitud (percibida) de las ciudades españolas de Ceuta y Melilla. No entendemos el por qué de esta nueva ubicación, también inexacta. La justificación debe continuar siendo razones técnicas y de espacio, salvo que existan también oscuras razones de mensajes subliminales sobre la “españolidad” del Archipiélago.

En un caso y en otro y a pesar de incluir el Archipiélago sus coordenadas geográficas la imprecisión resulta evidencia, particularmente cuando los alumnos comienzan a enfrentarse con mapas, escalas y latitudes. Sería muy grave seguir transmitiendo este error geográfico debido a esta percepción cartográfica. Es obvia la respuesta y demanda de los docentes sobre este tema. Con el objetivo de completar esta cuestión aportamos las secuencias cartográficas de Canarias en las que se han educado los escolares españoles en los últimos cincuenta años. (Ver gráficos cartográficos que se adjuntan).

## 8. A MODO DE CONCLUSIÓN

A) Las instituciones escolares tienen que trabajar el currículo formal, prescriptivo y oficial que regula el MEC y las correspondientes Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas<sup>19</sup>, teniendo en cuenta todas las injerencias que la sociedad actual efectúa y que, en muchos casos, poseen más trascendencia que los propósitos institucionales. Es, pues, cometido de la actuación profesional del docente conocer qué y cómo aprenden o se les transmite a los escolares los distintos aspectos del denominado “currículo oculto”<sup>20</sup>. Desde esta perspectiva y teniendo en cuenta lo expuesto en el presente trabajo sobre los “errores” que transmitimos, muchas veces inconscientemente, es obvia la solución a los mismos.

B) Pero no sólo debemos quedarnos en esa correcta actuación en nuestras aulas sino que debemos ser elementos dinamizadores para su erradicación, tratando de corregir (siempre que proceda), sugerir e instruir sobre esos y otros conceptos que detectemos que puedan suponer aprendizajes incorrectos, tanto a los medios de comunicación como a las editoriales y personas que son agentes inductores, tal como ya hemos dicho, negligentes.

C) Y, todo lo dicho nos debe servir también para valorar la importancia que tiene la formación permanente en nuestra continua actuación profesional. El reconocimiento de estos errores debe ser un reto a superar cada día siendo más rigurosos con el objetivo esencial que tienen las instituciones escolares, que no es otro que transmitir o educar en base a unos principios científicos validados y aceptados por la comunidad científica. Nunca deben presentarse conceptos científicos (objetivo de las instituciones escolares) diluidos de rigor y de precisión, por muy complejo que pueda parecer el contenido de ese concepto (otra cosa será la profundidad con que se muestre, que estará de acorde al tipo y nivel de alumnado).

## 9. BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO OTERO, F. (1981): *Prácticas de Geografía Física*. Barcelona: Oikos-Tau.
- FONTANILLO, E. (1986). *Diccionario de Geografía*. Madrid: Anaya.
- MARTÍ CASTRO, I (2002): *Diccionario Enciclopédico de Educación*. CEAC. Barcelona.
- PLATA, J, y otros (2001). "La enseñanza de los conceptos geográficos a partir de problemas sociales actuales:...." *FORMACIÓN GEOGRÁFICA DE LOS CIUDADANOS EN EL CAMBIO DE MILENIO*. AGE y UCM. pp. 295-307
- PLATA SUÁREZ, J.; MARTÍN TEIXÉ, G.; y GARCÍA RUIZ, A. (2005). "Deficiencias en la formación inicial del profesorado español en la temática multicultural" en *ENSINAR GEOGRAFIA NA SOCIEDADE DO CONOCIMENTO*. APG de Portugal y AGE. Lisboa.
- VVAA (1995): *Conocimiento del medio: Canarias 5º*. Madrid: Santillana.
- VVAA (1995): *Conocimiento del medio: España y Europa 6º*. Madrid: Santillana.
- VVAA (1993): *Conocimiento del medio 1º: Las Estaciones*. Madrid: Santillana.

## 10. NOTAS

<sup>1</sup> Portada del periódico "DIARIO DE AVISOS" de Santa Cruz de Tenerife (lunes 27 de octubre del 2003, pág. 10).

- <sup>2</sup> Los climatólogos afirman que para el estudio del clima de un lugar es necesario analizar los distintos tipos de tiempo (reflejados, sobre todo, en el comportamiento termopluviométrico) que se dan en el mismo en un periodo de 30 años y deducir las características que se repiten regularmente.
- <sup>3</sup> Definiciones registradas en el *Diccionario de Geografía* de FONTANILLO, E. (1986), p. 61.
- “Conjunto de fenómenos meteorológicos que caracterizan el estado medio de la atmósfera sobre un área de la superficie de la Tierra, establecido a base de promediar los datos de temperatura, precipitación, presiones, vientos, humedad, etc. registrados durante un largo intervalo temporal” ( Hahn, de Martonne).
- “como el estado medio de la atmósfera deducido de la serie de estados temporales (tipos de tiempo) que se suceden habitualmente sobre un lugar” (Sorre, Pédélaborde).
- <sup>4</sup> Op.cit.: “Estado de la atmósfera caracterizado por una combinación de elementos con valores específicos (temperatura, humedad, presión, ausencia o presencia de precipitaciones, viento, estabilidad o inestabilidad, nubosidad, etc.) sobre un lugar determinado y en un momento concreto”.
- <sup>5</sup> Algunos datos de ese trabajo aparecen en PLATA, J, (2001). “La enseñanza de los conceptos geográficos a partir de problemas sociales actuales:....”
- <sup>6</sup> Trabajo citado en la nota nº 4.
- <sup>7</sup> Tipo de aprendizaje que la teoría constructivista asume como correcto.
- <sup>8</sup> El dato procede de un trabajo elaborado hace ya unos cinco años y que permanece inédito. Sus resultados sirven de apoyo en la docencia que impartimos de la asignatura Conocimiento del Medio en la Titulación de Maestro especialista de Educación Infantil de la Universidad de La Laguna.
- <sup>9</sup> Señalamos el de ALONSO OTERO, F. (1981).
- <sup>10</sup> Así lo recoge los diccionarios geográficos como el ya señalado, de FONTANILLO, 1986, exponiendo para este término lo siguiente: “Representación gráfica del régimen anual de dos elementos significativos de un clima, por ejemplo temperaturas y precipitaciones, o temperaturas y humedad, que aparecen así interrelacionados. Uno de ellos va en ordenadas y otro en abscisas y, una vez unidas las coordenadas de los doce meses, aparece una curva o polígono, cuya forma y ubicación en el gráfico permite visualizar directamente los caracteres del clima representado. También pueden dibujarse varios de éstos a la vez, lo que facilita las comparaciones” (p. 62).
- <sup>11</sup> No aparece aún en el Diccionario de la Real Academia, edición XXI de 1992.
- <sup>12</sup> El clima subtropical de Canarias se caracteriza: “Las temperaturas se mantienen suaves y hay pocas diferencias entre el verano y el invierno. El mes más frío es enero y el más calido agosto. Las precipitaciones son escasas. Los meses más lluviosos son los del invierno. Se dan las siguientes variantes climáticas: subtropical seco, subtropical húmedo y clima de montaña”.
- <sup>13</sup> Es la diferencia de temperatura entre el mes más cálido y el mes más frío.
- <sup>14</sup> El abandono del campo por el establecimiento en la ciudad.
- <sup>15</sup> Se explica en el trabajo de PLATA, J.; MARTÍN, G; y GARCÍA, A.L. (2005).

- 16 Íbidem. "Interacción entre grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas" (p. 506). Aportaciones mutuas a las formas y proyectos de vida en común.
- 17 Íbidem. "Situación de una colectividad en la que conviven grupos e individuos que pertenecen a diferentes culturas" (p. 506).
- 18 Recepción y asimilación de elementos culturales de un grupo humano por parte de otro.
- 19 Teniendo en cuenta el porcentaje que cada marco educativo o administración educativa establezca para las "enseñanzas mínimas homologables" (MEC) y para las "enseñanzas complementarias propias de la región, nacionalidad o comunidad" (Comunidad Autónoma).
- 20 Término corriente en el quehacer pedagógico que se refiere a: "Conjunto de las enseñanzas no definidas oficialmente que la escuela transmite a los alumnos y que dependen del ideario educativo del centro y de la forma de escolarización" (MARTÍ CASTRO, 111).

11. GRÁFICOS

FIGURA 1. GRÁFICO CLIMÁTICO

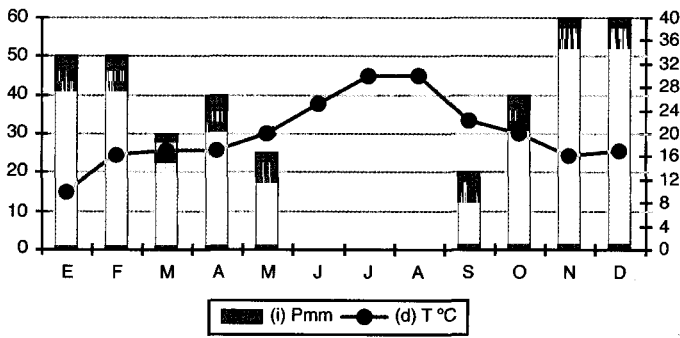


FIGURA 2. GRÁFICO DE GAUSSEN

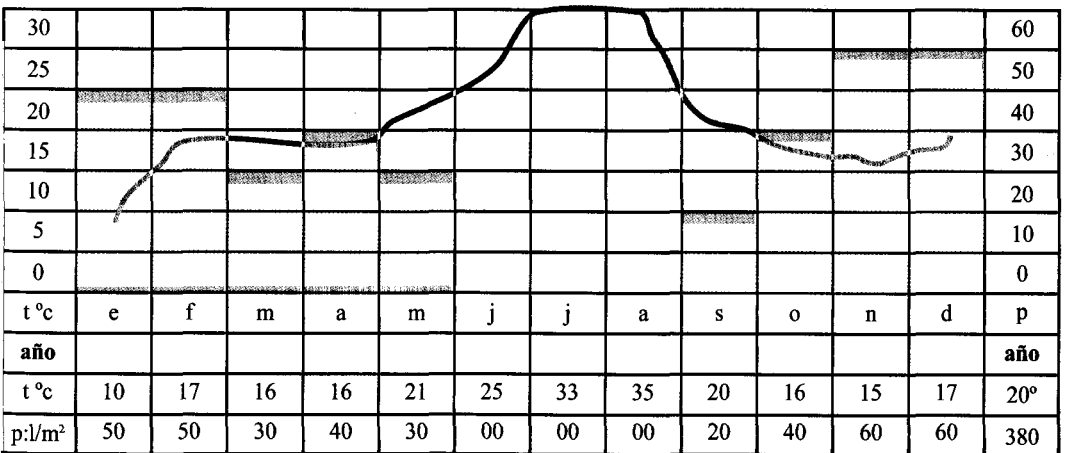
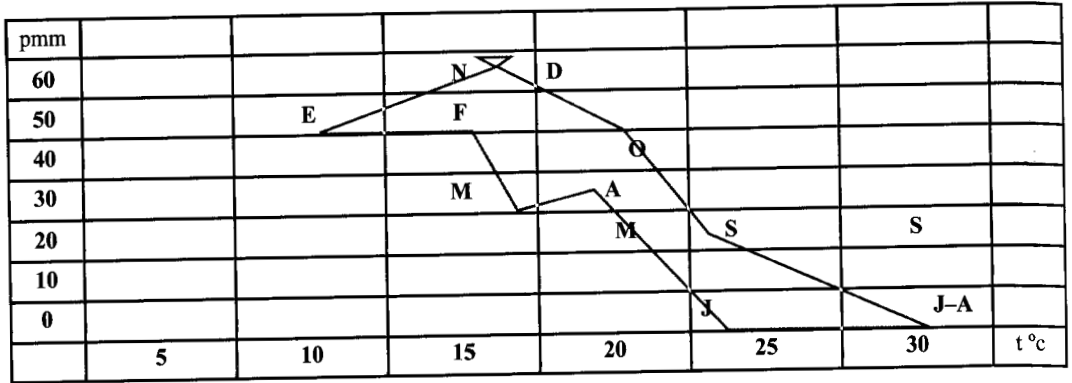
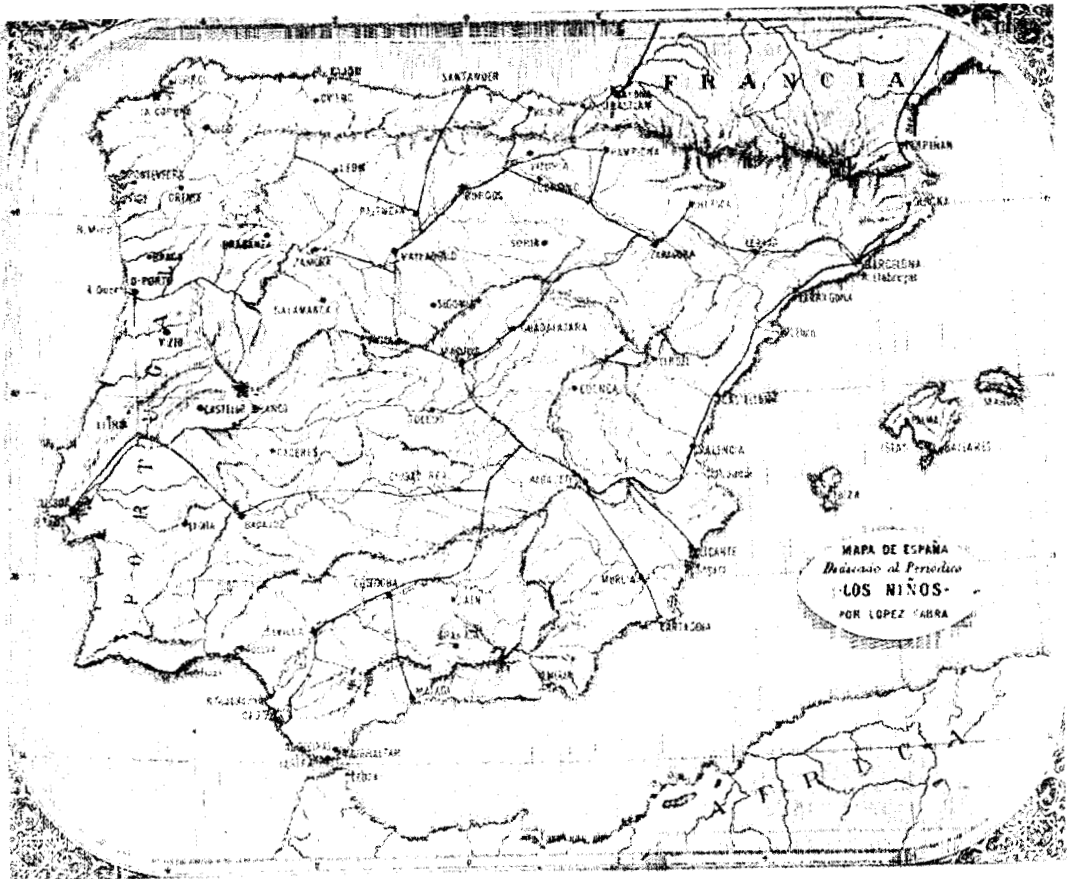


FIGURA 3. CLIMOGRAMA

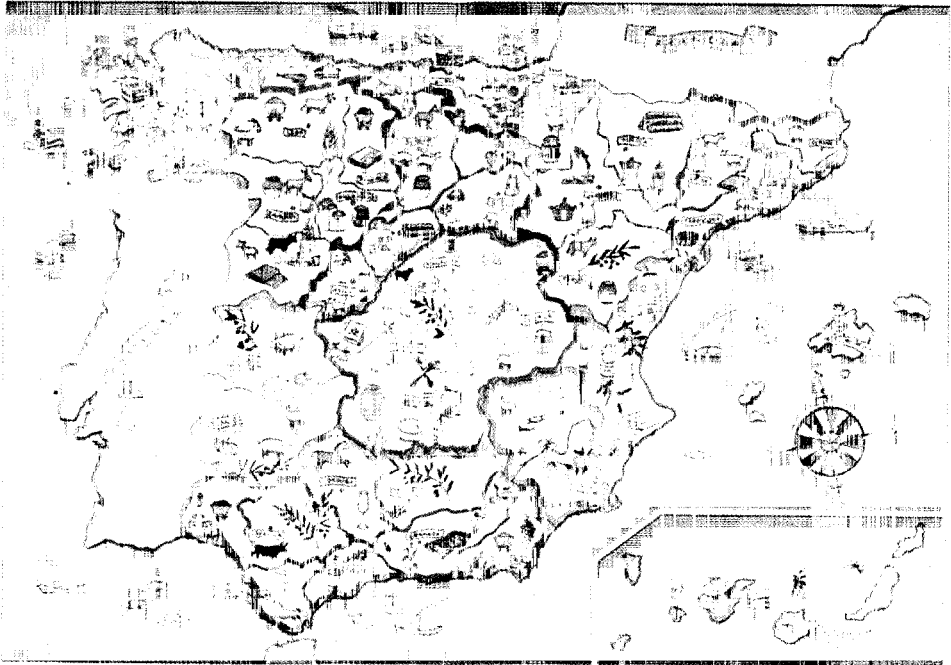


12. MAPAS

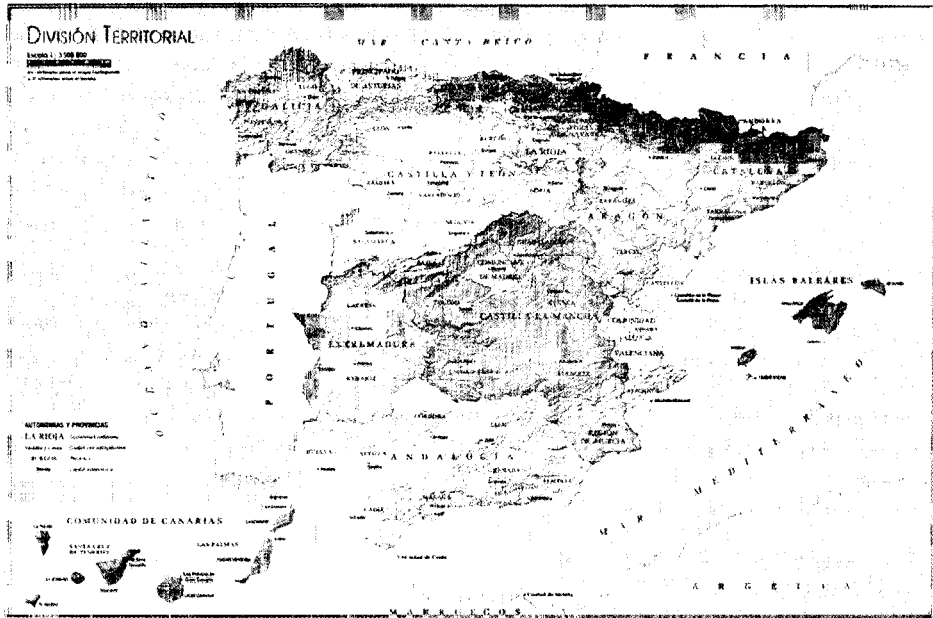
LEY MOYANO 1857



LEY de Enseñanza Primaria 1959



L.O.G.S.E. 1996



### Cartografía deseable

